

EL CONTEXTO

SU IMPORTANCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

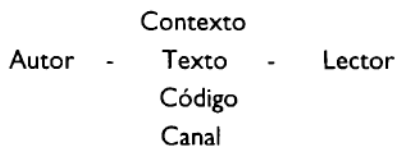
Introducción.

La búsqueda de la comprensión de los textos implica una doble tarea: el reconocimiento de su significado y de su sentido. Al primero –literal, objetivo- se puede acceder por medio de la semántica; para alcanzar el sentido –sugerido, personal, dinámico- la vía es la pragmática.

Los límites entre semántica y pragmática son discutibles. En general, la primera¹ da cuenta de los significados explícitos mientras que la segunda aborda el complejo campo de las inferencias. Escandell Vidal (1993: 47) marca esta distinción: *La pragmática se ocupará del estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, entendido como el estudio de todos aquellos aspectos del significado que, por depender de factores situacionales, quedan fuera del ámbito de la teoría semántica (es decir, de los significados convencionales).*

En esta definición hay dos conceptos que requieren ser analizados:

1. Comunicación, que remite a los elementos que la posibilitan. La designación de los mismos ha tenido, desde Bühler al presente, diferencias muy fundamentadas. En el hecho comunicativo que aquí se analizará – la lectura- esos elementos, diagramados según la distribución tradicional, son



2. Factores situacionales, que son los que definen la pragmática en tanto se caracteriza por estudiar las relaciones que unen al texto con los otros elementos del circuito, que de manera general y provisoria, se denominarán “entorno”.

En este trabajo se pretende revisar de qué modo ese entorno contribuye a la lectura

de los enunciados y se plantea hacerlo en relación con los procesos cognitivos que determinan la comprensión lectora. Con ese fin se analizará específicamente la incidencia de tres aspectos contextuales: la situación comunicativa, el cotexto y la presuposición pragmática.

Marco teórico.

La caracterización del entorno comunicativo ha sido un objetivo importante para la pragmática y se lo ha enfocado desde diferentes perspectivas.

Para la antropología lingüística con sus precursores al comienzo del siglo XX (Boas 1911 y Malinowsky 1923) el reconocimiento del lenguaje como eje de la transmisión cultural conlleva al conocimiento no sólo del código sino también el de determinadas pautas comunicativas correspondientes a determinadas situaciones sociales.

Ya en la segunda mitad del siglo XX los intelectuales surgidos de la revolución rusa, harán aportes interesantes: por un lado –el de los estudios lingüístico-literarios- Bajtin (1968) con su visión de la organización dialógica del lenguaje y Voloshinov (1973) con su crítica a la concepción abstracta de la lengua sustentada por Saussure al comenzar el siglo; por otro –el del lenguaje y la cognición- Vigotsky (1962), Luria (1979) y Leontev (1981) defienden la postura de que la adquisición y desarrollo del lenguaje tienen una fuerte influencia del contexto social en el que se producen. En el marco de la etnografía del habla, Gumperz y Dell Hymes en la década del 70, pretenden que el lenguaje no se estudie como *un sistema social encapsulado que pueda ser aislado del resto de la cultura y la organización social, sino como un componente constitutivo de la vida de las sociedades del mundo.* (Duranti y Goodwin: 1992:1)

A Dell Hymes pertenece el concepto de “competencia comunicativa” con el que define la adecuación de los enunciados a sus contextos y elabora el modelo SPEAKING según el acróstico que diseña con la letra inicial de los nombres –en inglés- de los componentes del evento comunicativo

- S escenario
- P participantes
- E fines
- A secuencia
- K clave, tono, registro
- I instrumento (canal, código)
- N normas
- G géneros discursivos

Este modelo abarca un amplio rango de fenómenos que suman a los elementos contextuales tradicionales (dimensión espacio-temporal; situación socio-cultural; entorno lingüístico) la apertura hacia aportes teóricos como los actos de habla y las implicaturas e inferencias que serán analizadas en relación a la comprensión lectora.

Por su parte Gumperz (1981) estudia cómo la competencia comunicativa se actualiza en la interacción conversacional e incorpora la noción de “contextualización” a partir de la cual profundiza el análisis de pistas inferenciales, que son rasgos lingüísticos orientadores.

La importancia de las marcas lingüísticas en el estudio del contexto también ha sido señalada por Ochs (1992), quien además reconoce en él como componentes el mundo social y psicológico en que actúan los participantes.

Brown y Yule (1983) conjugan los aportes provenientes de la antropología cultural con los de la lingüística funcional y enumeran como elementos necesarios para la interpretación de los enunciados *tema, marco, canal, código, forma del mensaje, tipo de evento, características de los participantes* y añaden –siguiendo a Halliday (1976)- el *cotexto* o sea, el entorno lingüístico del texto.

Desde otra mirada dentro de la antropología lingüística, la relación texto/contexto es concebida como *la yuxtaposición de dos entidades: un evento focal y un campo de acción en el que ese evento se inserta*. Tal es la definición de Duranti y Goodwin (1992:2) quienes distinguen en él cuatro dimensiones:

- 1.La localización socio-espacial
- 2.El comportamiento no verbal
- 3.La lengua como contexto
- 4.El contexto extrasituacional

El contexto es para ellos lo relevante para los hablantes y está formado por el cruce con las actividades específicas realizadas por los interlocutores en las que, según el grado de relevancia que se da a cada componente, el sentido será diferente. Las emisiones se anclan en los contextos y los modifican.

Estos autores realizan en la introducción a la obra citada un completo desarrollo de la evolución de los estudios antropológicos del contexto y sus derivaciones, abarcando la etnometodología y el análisis de la conversación, ciencias en las que los estudios del contexto avanzan especialmente sobre los aspectos sociales considerando también la interacción no verbal. Estos estudios, relevantes para la comunicación oral, sólo

tangencialmente aportan elementos al análisis de la comprensión lectora.

Desde la lingüística, una referencia importante sobre el contexto fue la de Jakobson, quien en 1923 (*Sobre el verso checo, comparado principalmente con el verso ruso*) al estudiar la lengua poética, la contrastó con la función referencial, denotativa o cognoscitiva propia de aquél. Si bien Bühler ya había aludido a esta función como “representativa” de los objetos, es Jakobson el que designa como “contexto de referencia” al elemento central de la comunicación entre emisor y receptor.

Posteriormente, Coseriu (1969: 308/323) define los “entornos”: orientan todo discurso, le dan sentido, y hasta pueden determinar el nivel de verdad de los enunciados. Revisa diferentes clasificaciones- entre las que la de Bally (1969) que diferencia *situación* como circunstancias extraverbales y *contexto* como palabras que anteceden al discurso, es aún parcialmente vigente- y propone la suya:

Situación: es el espacio y tiempo del discurso;

Región: es el medio dentro de cuyos límites un signo funciona en determinados sistemas de significación;

Contexto: abarca toda la realidad que rodea un signo o discurso como saber de los interlocutores y como actividad;

Universo del discurso: sistema global de significaciones al que pertenece un discurso y determina su validez y su sentido (la mitología, la literatura, etc)

A partir de los 80 y ya en el campo de la pragmática, Parret relaciona a ésta con el contexto: *La forma más fácil de clasificar “tipos” de pragmática es observar los tipos de contexto que se consideran relevantes para la descripción y explicación del discurso y de otras secuencias semióticas.* (1993:142). Él distingue cinco clases:

Co-texto, es decir la relación del enunciado con los que lo rodean. Se recupera a través de los mecanismos de cohesión y de coherencia;

Contexto existencial, que refiere al mundo de los objetos, estado de cosas y acontecimientos;

Contexto situacional, que abarca una clase amplia de determinantes sociales que *forman principalmente las propiedades conversacionales de grandes unidades del texto y las estructuras argumentativas y persuasivas del discurso.* (1993:145)

Contexto accional definido por la intención de las acciones comunicativas (Austin 1962) y las condiciones de interacción (Grice 1975);

Contexto psicológico que es esa parte de la actividad mental que se verifica en determinados procedimientos de producción y comprensión de las secuencias lingüísticas

(1993:147).

Por su parte la Escuela de Praga estudia las funciones informativas del texto y uno de sus representantes, Firbas (1967), al analizar el dinamismo comunicativo e introducir los valores de *contextualmente dependiente/independiente*, presenta tres tipos de contexto: el lingüístico, el conocimiento enciclopédico de los interlocutores y el contexto inmediato en el que se verifica la comunicación.

La complejidad de las clasificaciones expuestas determina la selección de aquellos tipos de contexto que permiten encuadrar el análisis que este trabajo se propone: orientar la comprensión lectora. En este campo es indispensable conocer algunos modelos validados experimentalmente y en cuyo diseño se ha contemplado la importancia del contexto.

Dentro de la concepción cognitivo constructivista de la lectura, que por oposición al conductismo le asigna un rol activo al lector en la búsqueda de significado, es importante el modelo interactivo. Rumelhart (1977) sostiene que el lector llega a la comprensión del texto sintetizando información proveniente de diversas fuentes. Con esto propone integrar dos modelos que hasta entonces se habían visto como antagónicos: el modelo *bottom-up* (perspectiva conductista) que concibe un procesamiento que opera en una sola dirección (del texto al lector) y es ascendente ya que parte de las unidades de bajo nivel -letras, palabras- a las más complejas -frases, discurso-. Por otra parte, el modelo *top-down* (constructivista) que considera que el proceso es descendente (desde las unidades más complejas a las más simples) y también unidireccional, pero del lector al texto.

Es decir, que según Rumelhart los lectores idóneos construyen el significado a través de la interacción entre el texto y sus conocimientos.

Con respecto a los aludidos niveles de comprensión y representación, su diseño interesa por su relación con las competencias que actualizan. Kintsch y Van Dijk en las revisiones a su modelo de 1983 y 1988 marcan tres planos:

- 1.superficial, que es referencial y remite al significado de palabras y oraciones;
- 2.intermedio, que llega al reconocimiento de la base del texto, es decir a su micro y macroestructura;
- 3.profundo, que constituye un modelo de situación, es inferencial y elabora la información del texto integrándola con los conocimientos del lector.

Estos planos tienen correspondencia con los tres niveles lingüísticos (gramatical,

semántico y pragmático) y demuestran que ninguno de ellos es exclusivo. Por el contrario, el acceso al nivel pragmático sería imposible sin recursos como los que Gumperz (1982) llamó *claves de contextualización* y desde diversas perspectivas lingüísticas se han analizado como conmutadores o deícticos, conectores, referentes, subjetivemas, modalizadores, marcadores suprasegmentales, etc.

Los contextos de la escritura y la comprensión lectora.

La mayoría de los estudios citados –especialmente los del campo antropológico– abordan el contexto desde la oralidad. Sin embargo en el texto escrito –específicamente en el proceso de lectura– el contexto es fundamental al punto que mientras el significado o contenido semántico puede considerarse como una elección del escritor, el sentido o contenido pragmático es una construcción del lector en interacción con el texto.

Parret (1993:151) lo sostiene:

Chomsky afirma que la competencia es bidireccional o neutral con respecto a la oposición producción-recepción, pero el tipo específico de formalismo de las reglas gramaticales muestra que una competencia generativa debería representarse como una competencia productiva antes que interpretativa. Una “competencia” pragmática por el contrario, es una competencia en lo que respecta al entendimiento y una teoría pragmática del discurso se orienta de modo necesario “heurísticamente”: entender o descubrir la significancia de una secuencia discursiva es una restricción sobre el lenguaje como tal, o visto de otra manera, el concepto de entendimiento es una restricción al concepto de lenguaje. Hay una asimetría esencial entre producción y entendimiento en la pragmática: se puede hablar de un lenguaje sólo en caso de que el lenguaje se entienda (o más explícitamente: L es un lenguaje de una comunidad sólo en caso de que los miembros de esa comunidad entiendan las secuencias discursivas de L). Ninguna significancia trasciende el entendimiento, como se afirma especulativamente en la hermenéutica.

La situación de enunciación característica de la escritura se define por:

1. Interacción diferida. La relación entre escritura y lectura no es simultánea. De esta característica derivan las siguientes.
2. La comunicación se verifica *in absentia*, es decir que los interlocutores no comparten el entorno espacio-temporal
3. El grado de explicitud del texto escrito debe ser necesariamente mayor que

el del oral para compensar esa distancia

4. El lector puede ser un destinatario no previsto por el autor

5. El texto requiere un soporte particular –tradicionalmente el papel- que acepta códigos y canales específicos.

Estos rasgos inciden especialmente en los contextos de la escritura. Se intenta mostrar esa incidencia en relación con las aproximaciones lingüísticas y los procesos cognitivos propios de la comprensión lectora y para hacerlo se estructurará el análisis según una triple clasificación:

1. La situación comunicativa, es decir, la localización tempo-espacial; los roles, características y funciones de los participantes; los medios usados para la interacción.

2. El cotexto o sea los elementos lingüísticos y no lingüísticos que rodean al texto escrito constituyendo su entorno inmediato (paratexto) o mediato (intertexto).

3. La presuposición pragmática. El concepto pertenece a Levinson (1983) y es la presuposición que se basa en el conocimiento previo sobrentendido y compartido por los interlocutores y que depende de factores contextuales como el entorno comunicativo y los marcos conceptuales –conocimiento enciclopédico, ideas, valores-.

1. Situación comunicativa.

Al analizar la lectura como hecho comunicativo se observa que el circuito diseñado por Bühler y completado por Jakobson (1974) se aplicó a cualquier tipo de comunicación, incluso las no-lingüísticas. Precisamente su pertinencia con respecto a las lingüísticas ha sido cuestionada por la unidireccionalidad derivada de *la falsa concepción de la lengua como vehículo de transmisión de ideas desde la cabeza del hablante a la del oyente* (Malinovsky 1978:9) conocida como “metáfora del vínculo” y de más peso en la comunicación escrita que en la oral. Las teorías posteriores referidas a la lectura –tanto cognitivas como lingüísticas- como se ha visto, han corregido esa postura reemplazándola por otras que la consideran como un proceso interactivo a través del cual se construye el sentido del texto.

Las reformulaciones del circuito –como la de Kerbrat Orecchioni (1980) que es la más difundida en nuestro medio- reemplazan la univocidad del *código* por los procesos

de *codificación* y *decodificación*, atribuidos respectivamente al destinador y al destinatario, procesos en los que las intenciones, competencias y saberes de cada uno de ellos contribuirán a la producción/interpretación del texto.

La influencia de la tecnología también ha incidido con la multiplicación de los canales de transmisión, que demanda un conocimiento consecuente y que determina restricciones genéricas que no son sólo formales. Efectivamente, el texto suma a las dimensiones gramatical, semántica y pragmática un componente semiótico globalizado y cambiante.

Respecto del contexto de lectura, su complejidad no es menor. El hecho de que el contacto entre los participantes sea diferido obliga a diferenciar el contexto de producción del de recepción. En ciertos casos particulares, como las traducciones o los relatos recogidos por antropólogos, la fidelidad al contexto de producción es muy importante y suele constituir una dificultad que se debe superar para que la versión de los mismos no sea –según palabras de Borges en “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz”– una “perversión”.²

La importancia que para el lector tienen estos datos dependerá del tipo de texto (por ej., si es polémico, la ideología del autor orientará en la comprensión), la función (si es informativa, los datos sobre las circunstancias histórico-sociales en que fue escrito pueden ser relevantes) o el objetivo de la lectura (si es fundamentar una posición es indispensable apoyarse en la seriedad e idoneidad del escritor).³

Con respecto al contexto de recepción son diferentes las circunstancias que influyen sobre el lector. La psicología cognitiva las ha estudiado con referencia a las etapas iniciales de adquisición del lenguaje. La teoría socio-histórico-cultural de Vygotsky (1978) parte del reconocimiento de que el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño y la interacción social, están entrelazados. El denomina “zona de desarrollo próximo” a la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados. (Vygotsky 1978).

Siguiendo la misma perspectiva, estudios posteriores aportan nuevas miradas y conceptos: “andamiaje” (Bruner 1984), “participación guiada” (Rogoff 1993), “construcción colaborativa” (Nelson 1996). Este autor, que intenta reconciliar teóricamente la actividad cognitiva interna con la influencia y determinación del medio social- reconoce en el contexto objetivo del niño diferentes niveles: físico (entorno geográfico), cultural (creencias y estructuras simbólicas), social (características familiares), de actividad (rutinas

cotidianas en el hogar y fuera de él), afectivo (situaciones de apoyo o rechazo) y lingüístico (marco de las emisiones de los adultos).

La forma en que los contextos determinan el desarrollo lingüístico del niño se explica por la formación de un modelo interno de representación del mundo social. Las estructuras de sucesos son representaciones generales en las que se incorporan todos los elementos del contexto objetivo percibidos por el niño. Esas representaciones de sucesos constituyen el origen de los conceptos -que se forman según sus relaciones funcionales dentro de un sistema de conocimiento del mundo- y la base conceptual del aprendizaje de las palabras. Los conceptos del niño pueden diferir de los del adulto ya que dependen del modo en que el niño comprenda su función. Para el adulto -especialmente el maestro- es indispensable conocer este proceso para que su acción en el aprendizaje sea eficaz. Frecuentemente se observa que el contexto familiar potencia desarrollos que la escuela malogra.

La importancia prospectiva de estos desarrollos es corroborada por los estudios de Stanovich quien al observar las causas del fracaso escolar, descubrió que es común en los niños que en su contexto familiar y escolar no han recibido apoyo ("efecto Mateo" 1986).

Esto permitiría caracterizar el "contexto de recepción" de algunos adultos ya que se ha demostrado que el avance y logros en el aprendizaje es proporcional a los conocimientos iniciales que establecen una ventaja acumulativa a lo largo de la escolaridad.

Otro aspecto relacionado con las circunstancias de recepción emerge cuando el lector "instala" el texto leído en su propio contexto o en otro distante de él pero que tampoco es el del texto. Este desplazamiento es frecuente en los comentarios de textos literarios. Por ejemplo es común leer entre alumnos del nivel secundario que Martín Fierro se encontró con sus hijos en un "bar" o en una "taberna". Entre los universitario suelen observarse esas rupturas del tópico en los estudiantes de traducción cuando por desconocimiento desplazan lingüísticamente elementos del contexto.

No debe confundirse esta situación con la de "recreación" del texto literario que le da al lector un status diferente, legitimado por la teoría de la recepción.

2. El co-texto.

El co-texto de la escritura ha sido estudiado por Genette (1989). Él señala cinco tipos de relaciones transtextuales (paratexto, intertexto, metatexto, hipertexto y architexto). Las dos primeras son las que interesan en este análisis.

2.1. Paratexto.

Es todo lo que rodea al texto. Genette⁴ incluye entre estos elementos la tapa, contratapa, solapas, ilustraciones, índices, apéndice, elementos gráficos y tipográficos. Su función es la de abrir el acceso a la recepción ya que informa sobre aspectos relevantes del contexto de producción: vida y obra del autor, fecha y lugar de la edición, fuentes que se han consultado, contenidos y objetivos del texto.

M. Alvarado explica la importancia del paratexto en los procesos de comprensión lectora en tanto ayuda a construir un modelo de representación mental de lo expuesto en el texto. Esta representación es jerárquica y permite llegar a la macroestructura temática.

La integración del modelo mental -la comprensión del texto- supone, por lo tanto, una serie de operaciones complejas -de anticipación, búsqueda en la memoria, selección y puesta en relación de la información- que implica una carga cognitiva importante e inversamente proporcional a la competencia o destreza lectora del sujeto. Algunos elementos del paratexto colaboran en ese proceso, ayudando al lector a integrar la información que obtiene. Las contratas, los prólogos y los índices suelen cumplir una función de anticipación de la macroestructura del texto, que ayuda a la integración semántica de la información, ya sea porque actúan como iconos de esa macroestructura (es el caso del índice) o porque resumen el contenido del texto seleccionando las ideas principales (como suele ocurrir con prólogos y contratas). A partir de estos anticipadores paratextuales, el lector elabora hipótesis sobre el contenido del texto, que, en el transcurso de la lectura, irá testeando. Así, el lector no parte de cero, sino de una primera representación semántica del texto, que se irá reformulando sobre la marcha. Ese modelo previo -por precario que sea- activará en la memoria del sujeto la información pertinente para la comprensión de ese texto. La información que brinda el paratexto previamente a la lectura propiamente dicha activa en la memoria del lector la red de conocimientos conceptuales, lingüísticos e intertextuales que le facilitarán la construcción del modelo mental del texto. Cuanto más densa y extendida sea esa red, más fácil le será la tarea.

Por su parte, la manipulación gráfica y tipográfica del texto permite atraer la atención -y mantenerla- sobre ciertos ítems y ayuda a relacionar las informaciones: recuadros, cambios de cuerpo, grosor y estilo de letra sirven para destacar palabras, frases o párrafos, favoreciendo la integración de la macroestructura semántica.

La ilustración, por último, favorece fundamentalmente la representación mental de la situación o el mundo de referencia del texto. En algunos casos -como el de ciertos esquemas-, incluso genera la imagen del referente, que de otro modo no sería accesible al lector, lo que dificultaría la comprensión. La gráfica, en general, facilita la integración de la información en una macroestructura, ya que permite visualizar las relaciones jerárquicas entre datos y/o conceptos.

(Alvarado 1985:82/83)

La valoración de los datos aportados por el paratexto es proporcional a la competencia del lector. El lector más avezado –por ejemplo un investigador o docente universitario– recurre a esos datos para actualizar la comprensión del texto. En cambio, los lectores menos experimentados obvian su lectura –tal vez por su hábito de leer textos en fotocopias descontextualizadas– lo que dificulta su acceso a una lectura crítica.

2.2. Intertexto

La intertextualidad supone la presencia de un texto dentro de otro, lo que implica la presencia de varias voces en un texto.

En los estudios sobre contexto, Duranti y Goodwin (1992) se refieren a la visión dialógica del lenguaje de Bajtin –según la cual el habla de un individuo contiene muchas voces diferentes– y a la multiplicidad de roles que toma el hablante analizada por Goffman (1981)⁵.

Ambas posiciones anticipan el concepto de *polifonía*.

La clasificación de los roles del hablante que hace Goffman en locutor, autor y poderdante tiene en la escritura ciertos paralelismos. En el texto periodístico, por ejemplo, la voz del periodista (locutor) involucra a la de la agencia de noticias (autor) y a la del medio que la difunde (responsable institucional). En el texto literario este rol es cumplido por el escritor, la elección del punto de vista narrativo sería la instancia intermedia y la voz del personaje oficiaría de locutor.

Las distintas voces presentes en el discurso tienen formas de incorporación específicas:

1. Las citas directas son las referencias explícitas a otro autor que se transcriben entrecomilladas o en estilo directo. Se las considera como la forma más objetiva de intertextualidad aunque existe el recurso de sacar la cita de contexto, que es una forma deshonesto de desvirtuarla.
2. En los enunciados referidos o citas indirectas, el autor transmite las palabras de otro en estilo indirecto y las incorpora a su discurso a través de verbos introductorios (dijo, opinó, prometió, acusó) que expresan subjetivamente su interpretación del acto de habla.
3. En las citas encubiertas las marcas explícitas que ayudan a reconocer la procedencia del texto incorporado se diluyen. Su reconocimiento entra en el terreno de las inferencias y dependerá de las competencias contextuales del lec-

tor. Puede haber alusiones pero la asociación que dé coherencia al texto depende de factores muy diversos. Por ejemplo, cuando Pinti dice *vivimos en este bendito rincón del tercer mundo que supimos conseguir* quien no conozca nuestro himno no podrá reconocer la repetición de la última frase verbal que carga de ironía la expresión.

3- Presuposición pragmática.

En los últimos párrafos se ha comentado la importancia en el texto de elementos implícitos que se recuperan según el grado de competencia pragmática del lector, es decir, según los conocimientos culturales, lingüísticos y específicos de dominio que posee almacenados en la memoria de largo plazo.

En el análisis de este tercer tipo de contexto hay dos conceptos claves –inferencias y esquemas- que han sido abordados desde la lingüística y la psicología cognitiva.

En la primera, la pragmática ha contribuido al reconocimiento de los elementos implícitos de los textos a través especialmente del principio de cooperación de Grice (1975) y de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986).

Antes de analizarlos corresponde citar también la teoría de los actos de habla en tanto la intención que éstos contienen es casi siempre implícita y suele constituir un obstáculo en la interpretación de los enunciados. Sin embargo, desde la concepción de Austin (1962), su estudio estuvo referido a la expresión oral. En la escritura su análisis quedaría limitado a los actos ilocutivos –excepto en los textos dialogados- y específicamente en la literatura, como lo señala Omán (1971) las condiciones propuestas por Austin no pueden aplicarse estrictamente:

Para empezar [...] ni siquiera es seguro quién es el emisor: si es el autor mismo, o si es un personaje ficticio por él inventado. Así las cosas, no se puede decir, por ejemplo, si quien hace afirmaciones reúne los requisitos necesarios para hacerlas (esto es, si es la persona apropiada); sin embargo, esto es irrelevante para la obra. En segundo lugar, la literatura establece muchas referencias imperfectas pero no por ello los actos resultan incompletos o defectuosos. En tercer lugar, el requisito de ajustarse a los hechos no tiene vigencia: las afirmaciones que se hacen pueden ser verdaderas o falsas, pero carece de importancia que lo sean o no. (Escandell 1993:205/206)

También con referencia a la conversación H.P. Grice formula el “principio de cooperación”: *Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la re-*

querida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está Ud. involucrado. (1975:45). Este principio surge del reconocimiento de una actividad cooperativa entre los interlocutores que es aplicable a la interacción escritor-lector. Desde la psicología se la explica así realizando una reformulación de las cuatro máximas de Grice –cantidad, cualidad, relación y modalidad- :

Los supuestos estrechamente relacionados entre sí y que se siguen de ese principio son los de relevancia, economía y coherencia. En síntesis, implican la idea de que los discursos se comprenden y producen generalmente tratando de producir el máximo impacto posible en las ideas de los interlocutores, con el mínimo posible y estilísticamente deseable de recursos lingüísticos; así, los discursos conforman conjuntos de oraciones relacionadas internamente entre sí y con marcos compartidos de conocimientos sobre el mundo. Los principios de relevancia, economía y coherencia explican por qué no hay que decir todo lo estrictamente requerido para comprender el discurso, por qué no se hacen explícitas todas las ideas que deben intervenir en su comprensión.(Belinchón Carmona 1996:471-472).

Grice, efectivamente, diferencia lo que se dice –el contenido proposicional del enunciado- de lo que se comunica, que constituye el contenido implícito o “implicatura”. Hace una detallada clasificación que incluye las “implicaturas particularizadas” que son las dependientes del contexto. Por ejemplo, el enunciado *Me gustan la salsa y el merengue* será interpretado de manera muy distinta si el contexto en el que se lo incluye es el de los bailes caribeños o el de la cocina.

La teoría de Grice –especialmente la máxima de relación- ha sido la base de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986) a través de la cual intentan explicar cómo funcionan los mecanismos cognitivos en la emisión y en la interpretación de los enunciados. Ellos consideran que en la comunicación humana funcionan dos tipos de mecanismos diferentes: *codificación/decodificación* de las marcas explícitas y *ostensión/inferencia* de los elementos implícitos. En este último la ostensión produce un estímulo que busca atraer la atención del lector para orientar hacia la intención del autor. La inferencia es el proceso que hace aceptar como verdadero un supuesto sobre la base de verdad de otro supuesto. Escandell Vidal propone como ejemplo *Esta habitación es un horno* del que se infiere que lo sugerido es que se trata de una habitación muy calurosa, lo que lleva a suponer que quien lo dice tiene calor (1993:113).

Este modelo

presenta un sistema formal de deducciones, cuyas decisiones están predeterminadas en cada estadio. El mecanismo se concibe como un autómata con diferentes tipos de capacidades:

- 1.memoria;*
- 2.capacidad de almacenar, leer, escribir y borrar datos de esa memoria;*
- 3.acceso a la información deductiva contenida en cada entrada léxica; y*
- 4.capacidad de comparar propiedades formales.*

En la memoria se colocan algunos supuestos iniciales. A partir de ahí, comienza su funcionamiento deductivo. En primer lugar, lee los supuestos iniciales y aplica todas las reglas deductivas que satisface cada una de las entradas léxicas. Luego, escribe las deducciones obtenidas, con los siguientes ajustes: no escribe las redundancias; y si ha llegado a alguna contradicción, la resuelve de acuerdo con la mayor o menor fuerza relativa de los supuestos que han entrado en contradicción. (1993:116).

Para el lector, la interpretación comienza por la decodificación sobre la que se construye el proceso inferencial. La activación del doble proceso es propia y característica de la comunicación humana.

La derivación automática de las implicaciones de cualquier información nueva en relación con la ya conocida se denomina “implicación contextual” porque Sperber y Wilson (1986) llaman *contexto* al conjunto de premisas que se usan en la interpretación de un enunciado. La función de la inferencia puede ser de reforzamiento o de contradicción de los supuestos previos y puede producir o no “efectos contextuales”. En el primer caso se considera que la información es relevante.

El término “relevancia” debe entenderse con su doble significación de *importante y pertinente* y define a la información que con un mínimo coste de procesamiento produce la mayor cantidad posible de efectos contextuales.

Otro concepto que introducen Sperber y Wilson es el de “explicatura”, contenido explícito del enunciado, opuesto al de “implicatura” que ellos definen como un supuesto que el emisor dirige a su interlocutor de manera no explícita. Las implicaturas pueden derivarse del contexto, del conocimiento enciclopédico almacenado en la memoria o de inferencias.

El conocimiento enciclopédico almacenado en la memoria a largo plazo como “paquetes” ha sido descripto para mostrar cómo se organiza ese conocimiento en la memoria humana con distintas metáforas (Piacente 2000:5):

Esquemas: representaciones abstractas de estructuras convencionales que contienen conjuntos de elementos fijos en varios niveles de abstracción de los

conocimientos organizados y almacenados en la memoria (Van Dijk, 1981).

Marcos: Representaciones almacenadas en la memoria, de situaciones estereotipadas (Minsky 1975)

Guiones: Representaciones almacenadas como secuencias de eventos (Schank & Abelson, 1977)

Escenarios: Dominio extendido de referencia de una situación usado para interpretar un texto (Sanford & Garrod, 1981)

Modelos mentales: Representaciones en formas de modelos internos de los hechos característicos de una oración. El lector crea sus propias representaciones de lo que está leyendo (Jonson-Laird, 1980).

Los conocimientos activados en la mente del lector pueden ser diferentes a los propuestos por el escritor. Entre los factores que pueden producir esta desviación inferencial se encuentran su nivel intelectual, su edad y sus experiencias personales.

La lectura inferencial supone un grado importante de competencia e implica la superación de dos etapas anteriores: la lectura literal que es una decodificación automática de los signos que relacionan los sistemas ortográficos y fonológicos, y la lectura comprensiva en la que a esos signos se les asigna significado. La lectura inferencial, en cambio, implica llegar al sentido final del texto al recuperar el que contienen los elementos implícitos y da paso a la lectura crítica que es un medio para comunicarse pero también para pensar y resolver problemas.

Entre los alumnos universitarios ingesantes se observa que este nivel inferencial ofrece dificultades relacionadas con sus conocimientos previos. Su posibilidad de contextualizar los enunciados es así limitada y eso se nota particularmente en los estudiantes de traducción para quienes la variación sociocultural es un problema ya que los esquemas de conocimiento implícitos no son compartidos. La función del contexto revela la importancia del sentido de los enunciados (pragmática) por sobre el significado literal (semántica) por ejemplo en la intención opuesta que la palabra “gracias” tiene ante el ofrecimiento de un té en Londres o de un mate en Buenos Aires.

Conclusión.

La intención de este trabajo ha sido interrelacionar el contexto con los procesos cognitivos que se activan durante la comprensión lectora. Si bien en muchos casos se han marcado paralelismos con teorías lingüísticas y cognitivas, ello no implica una re-

ducción de la lengua a principios teóricos abstractos y meramente formales que –como en el caso de Chomsky– han adaptado el contexto para que dichos principios tengan vigencia.

Por el contrario se ha tratado al lenguaje como un instrumento de reflexión y de acción en consonancia con su funcionamiento en la lectura. En efecto, si se entiende la lectura en un sentido amplio como la percepción y apropiación de los signos que nos rodean y se repara en el sentido de una de las acepciones de *legere* –“considerar”–, la importancia de conocer el contexto de producción de esos signos excede los límites de la competencia lectora ya que implica una postura vital de apertura, recepción y valoración del “otro”, objetivo primordial de la interacción humana.

NOTAS

¹ Se hace referencia a la semántica lingüística que se ocupa del significado convencionalmente codificado y no a la semántica veritativa que busca caracterizar las condiciones de verdad de los enunciados.

² Goffman (1981) al referirse a la interacción humana como una “metáfora teatral” habla de los formatos de producción y recepción de la conversación. Cuando en este trabajo se analiza la polifonía como elemento cotextual se relacionan los recursos polifónicos de la oralidad con los de la escritura.

³ El texto brinda otro tipo de información sobre el contexto de producción a través del *paratexto* que se analiza en el apartado siguiente.

⁴ Él analiza la paratextualidad del libro pero también pueden reconocerse estos elementos y otros (diagramación, color, forma) en diarios, revistas, afiches, etc. De hecho, el niño prelector es capaz de reconocer palabras en etiquetas, envases, avisos publicitarios por el contexto estructural que estos soportes le ofrecen.

⁵ Goffman también clasifica a los receptores de la conversación en *ratificados* (los que tienen derecho a responder) y *no ratificados*. En la escritura se habla de destinatarios *previstos* (los que el emisor tiene en cuenta al producir su texto) y *no previstos* (como los lectores furtivos de una carta ajena o los lectores “descontextualizados” de una obra producida en lugares y épocas remotos).

BIBLIOGRAFIA

- Alcaraz Enrique (1997) “El paradigma de la pragmática” en *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, editado por J. Cenoz y J. Valencia. Univ. del país vasco.
- Alvarado Maite (1995), *Paratexto*, Buenos Aires, Eudeba.
- Austin John (1982) *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- Belinchón Carmona Mercedes, Igoa Gonzáles José Manuel y Riviére Gómez Ángel (1996) *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta.
- Calsamiglia Blancafort Helena y Tusón Valls Amparo (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Coseriu Eugenio (1969) *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Duranti Alessandro y Goodwin Charles (1992) *Rethinking context: language as an*

interactive phenomenon, "Introduction" Cambridge, Cambridge University Press.

- Duranti Alessandro (2000) *Antropología lingüística*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Escandell Vidal María Victoria (1993) *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Antrophos.
- Genette Gerard (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
- Grice H. P. (1989) "Logic and Conversation" en *Studies in the Way of Words*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.
- Parret Herman (1993) *Semiótica y pragmática. Una comparación evaluativa de marcos conceptuales*, Buenos Aires, Edicial.
- Piacente Telma (2000) "Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata", Proyecto de Investigación, Secretaría de Ciencias y Técnica, U.N.L.P.
- Reyes Graciela (1990) *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- Searle John (1986) *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- Sperber Dan y Wilson Deirdre (1994), *Relevancia, comunicación y procesos cognoscitivos*, Madrid, Visor.